

Être ou ne pas être membre de l'ACÉAS/CASEA? : Réflexions de chercheurs francophones sur l'importance de faire partie d'un réseau scientifique anglophone

Claire Lapointe, Abdoulaye Anne, & Louise Clément
Université Laval

Résumé

Dans ce texte écrit sur invitation, les professeurs Claire Lapointe, Abdoulaye Anne et Louise Clément partagent leurs expériences respectives en tant que chercheurs francophones ayant établi, ou tenté d'établir des liens avec l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire/Canadian Association for the Study of Educational Administration. L'impact positif que ces liens peuvent avoir sur un cheminement de carrière est mis en évidence. Toutefois, l'analyse met également en lumière les défis qui demeurent, pour CASEA, afin d'offrir un environnement suffisamment soutenant pour convaincre les collègues canadiens de langue française d'en devenir des membres actifs à long terme.

Mots-clés: chercheurs, francophones, anglophones, réseau scientifique, CASEA, carrière

Abstract

In this invitation text, Professors Claire Lapointe, Abdoulaye Anne and Louise Clément share their respective experiences as Francophone researchers who have established, or attempted to establish, links with the Canadian Association for the Study of Educational Administration/Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire. They highlight the positive impact that these links can have on a career path. However, their analysis also shows the challenges that remain for CASEA to provide a sufficiently supportive environment to persuade French-speaking Canadian colleagues to become active members in the long term.

Keywords : researchers, French-speakers, English-speakers, scientific network, CASEA, career

Introduction

L'invitation que j'ai reçue durant l'hiver 2019 à partager, en tant que chercheure francophone, mes réflexions sur les raisons de ma longue participation à l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire (ACÉAS) / *Canadian Association for the Study of Educational Administration* (CASEA) est arrivée à point nommé. En effet, au moment de la parution de cet article, j'aurai pris ma retraite et j'aurai amorcé une nouvelle étape de vie. C'est donc avec plaisir que j'ai accepté cette invitation en proposant que ma propre expérience soit enrichie et mise à jour à l'aide des contributions de deux collègues juniors, les professeurs Abdoulaye Anne et Louise Clément. Voici le fruit de ces réflexions.

Claire Lapointe: Réflexions d'une chercheuse sénior

Avant ACÉAS/CASEA

Au cours des 24 dernières années, dans le cadre des cours que j'ai enseignés en méthodes de recherche ainsi que lors des présentations que j'ai eu l'occasion de faire sur le sujet, j'ai toujours commencé par un témoignage sur les chemins de la vie qui m'ont amenée à devenir professeure chercheuse et à œuvrer dans le champ de l'administration scolaire. Je racontais d'abord mon enfance au Québec au tournant de la Révolution tranquille. J'expliquais comment j'ai commencé ma scolarité dans le système d'avant la réforme Parent et l'ai poursuivie au fur et à mesure que le premier vrai système d'éducation publique universelle québécois était implanté, de l'école primaire au cégep. Je parlais ensuite du bain de sociologie de l'éducation et d'administration scolaire dans lequel j'ai été plongée dès l'enfance, mon père et ma mère étant très engagés dans les profonds changements que vivait alors le Québec. Mon père, enseignant au départ, é été inspecteur d'école pendant deux ans en Abitibi, juste avant la réforme Parent, puis administrateur scolaire au tout nouveau ministère de l'Éducation du Québec créé en 1964. Je parlais ensuite des échanges étudiants que j'ai eu la chance de faire quand j'étais élève au secondaire avec des jeunes de l'Ontario et de la Colombie-Britannique. J'expliquais de quelle manière ces expériences m'avaient fait découvrir d'autres normalités, ou pratiques vues comme normales par les gens vivant à un endroit, en ce qui a trait à la vie scolaire, familiale, religieuse ou sociale. C'est à ce moment que j'ai commencé à observer des pratiques sociales et scolaires distinctes, basées sur des valeurs culturelles elles-mêmes façonnées par des événements historiques particuliers. Puis sont venus des séjours prolongés à l'étranger, d'abord en Allemagne après le cégep, et par la suite en Polynésie française et en Nouvelle-Zélande alors que j'étais jeune maman. Au cours de ces séjours, j'ai eu l'occasion de prendre conscience du rôle fondamental joué par l'histoire et la culture de chaque société dans la définition et l'implantation d'un système éducatif et de ses structures. Par exemple, lors de mon séjour d'un an en Allemagne de l'Ouest, de 1975 à 1976, j'avais été surprise du fait que les enfants de 4 ans fréquentaient la prématernelle publique, alors qu'au Québec ce service était offert à partir de 5 ans seulement. C'est aussi lors de ce séjour en Europe que j'ai découvert les écoles Steiner et Montessori. Des amis m'ont expliqué qu'après l'expérience dictatoriale du nazisme, de nombreux parents allemands souhaitaient offrir à leurs enfants un environnement scolaire basé sur la démocratie, l'autonomie et la liberté, tel qu'on le retrouvait dans ces écoles alternatives. De 1981 à 1982, alors que j'habitais en Nouvelle-Zélande, le réseau des Playcenters m'a fortement intéressée. Il s'agit d'un réseau financièrement soutenu par l'État et offrant à tous les enfants du pays un milieu de développement global dès l'âge de 3 ans. Il ne s'agit pas de garderies, car les enfants y vont trois matins par semaine et chaque parent, surtout les mamans à l'époque, reçoit une formation d'une douzaine d'heures afin d'agir comme «parent helper» une fois par mois. En Nouvelle-Zélande, j'ai aussi été très intriguée par le fait que les enfants commençaient l'école entre l'âge de 5 et 6 ans, selon le moment qui convenait aux parents, ou au plus tard le jour de leur anniversaire de 6 ans. De plus, pendant la première année, la présence en classe n'était pas obligatoire¹.

C'est ainsi qu'au retour d'un séjour de deux ans dans le Pacifique Sud, j'ai décidé de faire des études universitaires en administration de l'éducation² afin de mieux comprendre ce que j'avais observé et vécu. Parallèlement à ce retour aux études qui s'est effectué en 1984, mon mari et moi avons travaillé en coopération internationale au Gabon. Nos deux premiers enfants étaient alors à l'école primaire et j'ai vécu une autre expérience de ce phénomène qui m'intéressait tellement, celui de l'influence qu'ont l'histoire et la culture sociétale sur la détermination des normes relatives à l'éducation et sur le choix des caractéristiques d'un système scolaire. Dans le cas du Gabon, ancienne colonie française, le système, les programmes scolaires, la pédagogie et l'organisation hiérarchique étaient une reproduction du système français, avec l'ajout de contenus portant sur l'histoire, la géographie et l'art du pays.

Ces nombreuses expériences internationales, jumelées à un intérêt pour la recherche stimulé par certains cours suivis pendant mon baccalauréat en administration scolaire m'ont amenée à poursuivre des études supérieures dans ce champ, d'abord à la maîtrise, puis en effectuant un passage direct au

¹ Cette pratique a été modifiée en 2018 et depuis, les écoles fonctionnent sur la base de cohortes d'enfants qui débutent leur scolarisation au même moment.

² Jusqu'en 1985, l'Université Laval a offert un baccalauréat en éducation avec une spécialité en administration scolaire qui faisait suite au brevet obtenu à l'école normale. J'ai fait partie du tout dernier groupe d'étudiants qui ont gradué de ce baccalauréat en 1988.

doctorat sans dépôt de mémoire de maîtrise. Au printemps 1995, j'ai soutenu ma thèse de doctorat en administration et politiques scolaires à l'Université Laval et obtenu un poste de professeure à l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick.

La découverte de ACÉAS/CASEA

À l'époque où je faisais mes études supérieures en administration scolaire à l'Université Laval, les professeurs ne socialisaient pas systématiquement les étudiants au monde de la recherche. Dans notre cheminement, on ne nous parlait pas des rencontres scientifiques, des communications que nous pourrions y proposer, des bourses que nous pourrions demander, ou des articles que nous pourrions publier. Les seules personnes qui l'ont fait dans mon cas sont deux professeures féministes : Pierrette Bouchard, qui a proposé à un groupe d'étudiantes de soumettre une communication scientifique à l'Acfas (alors l'Association canadienne-française pour l'avancement de sciences), ce à quoi nous avons répondu « Ah? C'est quoi l'ACFAS? C'est où? Ça marche comment? », et Claudine Baudoux, ma directrice de recherche, qui m'a parlé des bourses d'excellence du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). J'en ai obtenu une. Mme Baudoux a ensuite proposé mon nom pour un chapitre dans un ouvrage collectif universitaire. On ne nous parlait pas non plus de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ) et de l'ACÉAS. Une année, je me rappelle avoir vu, collé sur le mur face à la porte du vice-doyen, une affiche dont le titre m'avait intriguée : Sociétés savantes. Mais ce n'est qu'en devenant professeure à l'Université de Moncton que j'ai appris ce qu'étaient les Sociétés savantes et que j'ai découvert l'ampleur de cette organisation et de son réseau de chercheurs, dont ceux du champ de l'administration scolaire.

C'est mon collègue d'alors, le professeur Kabule Weva, qui m'a proposé de soumettre une communication conjointe à l'ACÉAS / CASEA, au congrès de 1997 de la SCÉÉ qui avait lieu à Terre-Neuve. C'est grâce à lui que j'ai découvert cette association qui allait devenir pour moi une porte d'entrée sur le monde international, très anglo-saxon, de la recherche en administration de l'éducation. J'y ai aussi réalisé que si je voulais que mes travaux de recherche soient connus, et reconnus, au Canada, je devais présenter mes communications à l'ACÉAS / CASEA en anglais, car en présentant en français, je réduisais mon audience aux quelques rares francophones présents, que je rencontrais de toutes les façons à l'Acfas. De plus, j'ai appris très rapidement que les chercheurs et chercheuses canadiens dont je faisais la connaissance à l'ACÉAS / CASEA, tels que Larry Sackney, Bob Macmillan, Carolyn Shields, Coral Mitchell et Tim Goddard, étaient ceux-là mêmes qui évaluaient mes demandes de subvention au CRSH ainsi que mes propositions d'articles dans des revues scientifiques de langue anglaise. C'est grâce à leur soutien professionnel et à leur amitié que j'ai pu rouler le fameux « premier double six » qui permet d'entrer dans la *game* des publications et des subventions de recherche.

Lorsque David McKinnon, alors professeur à l'Université Acadia en Nouvelle-Écosse, m'a invitée à agir comme co-présidente du programme de l'ACÉAS/CASEA en 2002, je ne savais pas que cela m'engagerait pendant huit ans, mais je ne l'ai jamais regretté, au contraire. Ces années ont été les plus significatives et parmi les plus productives de ma carrière en recherche. Par mon implication à l'ACÉAS/CASEA, je devenais l'une des leurs, je participais aux conversations scientifiques en cours et je créais de solides liens de collégialité qui ont mené à des collaborations fructueuses d'envergure pancanadienne et internationale. J'ai aussi bénéficié de précieux conseils et d'encouragements à poursuivre mes travaux sur le leadership éducationnel en milieu linguistique officiellement minoritaire et protégé par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, ces collègues disant y voir une importante contribution à la recherche sur le leadership en éducation. Grâce au soutien du CRSH, j'ai réalisé une première enquête originale auprès de l'ensemble des écoles de langue française à l'extérieur du Québec afin de documenter, à partir de l'expérience réelle de directrices et directeurs d'école, la réalité du travail et des responsabilités de ces leaders scolaires. De cette première étude a émergé le concept de leadership ancré dans un héritage vivant (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Lapointe, Godin et Langlois, 2005). Une autre subvention du CRSH m'a permis d'investiguer le sens du leadership éducationnel dans un autre contexte linguistique minoritaire, celui du Nunavik. Une autre réalité est apparue, les postes de direction d'école y étant occupés par des non-Inuits qui nous ont raconté leur recherche d'une ethnopédagogie pertinente pour les enfants inuits (Lapointe, Langlois et Montpetit, 2009, 2010).

De ACÉAS/CASEA à l'AERA, UCEA et CCEAM

Comme je l'ai toujours dit aux étudiants de mon cours de leadership en éducation, que j'ai créé d'abord à l'Université de Moncton puis à l'Université Laval, ainsi qu'à mes étudiants à la maîtrise et au doctorat, le champ de recherche et de formation en administration de l'éducation est fondamentalement anglo-saxon, et ce depuis les tout débuts de son histoire (Barnabé et Toussaint, 2002; Lapointe et Langlois, 2004). On ne peut être un chercheur actif et influent dans ce domaine si on ne connaît pas très bien le contexte mondial qui a mené à son émergence aux États-Unis au tournant du 20^e siècle, si on ne maîtrise pas la littérature scientifique de base publiée en anglais, et si on ne comprend pas finement le sens, en anglais, du mot *leadership*, un concept clé de cette littérature. La recherche publiée en français, par exemple sur les notions de pilotage ou de gouvernance, est certes incontournable, mais elle se situe dans un autre champ, celui des politiques publiques en éducation, ainsi que de la sociologie de l'éducation. Tout cela, je l'ai découvert grâce à ma participation aux activités de l'ACÉAS/CASEA, et par la suite, à celles de l'*American Educational Research Association* (AERA), de la *University Council for Educational Administration* (UCEA) et du *Commonwealth Council for Educational Administration and Management* CCEAM, où mes collègues canadiens m'ont présentée à des chercheurs américains, australiens, néo-zélandais, suédois, maltais, et ainsi de suite. C'est aussi par le biais de ma participation à l'ACÉAS / CASEA que j'ai fait la connaissance de chercheuses féministes canadiennes du champ de l'administration scolaire, comme Carolyn Shields, Coral Mitchell, Carol Harris, Dawn Wallin, et Janice Wallace. Travaillant moi-même en recherche féministe appliquée à l'éducation, ce *new girls' network*, comme je l'appelais dans ma thèse (Lapointe, 1995, 1998), a constitué un autre réseau de collaboration, d'entraide et de soutien mutuel tout au long de ma carrière. En fait, à la veille de mon départ à la retraite, je réalise que le seul volet de mon travail de professeure chercheuse qui va me manquer est celui des rencontres annuelles de l'ACÉAS/CASEA et des retrouvailles, parfois chantantes, avec mes collègues.

Une nouvelle plateforme de publication en administration et politique de l'éducation pour les chercheurs francophones

La décision de rendre la Revue canadienne en administration de l'éducation et politique de l'éducation (RCAPÉ)/*Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (CJEAP) bilingue et d'y publier des articles en français m'apparaît tout à fait judicieuse, car en plus d'offrir aux chercheurs francophones du domaine un autre lieu de publication, elle va permettre d'enrichir la littérature disponible en français dans ce champ de recherche, de mieux le faire connaître et de le faire connaître de manière plus rigoureuse, particulièrement en Europe francophone. En effet, durant ma carrière, j'ai pu observer que dans leurs écrits, les chercheurs de langue française démontraient souvent une méconnaissance du caractère indépendant de l'administration scolaire par rapport à l'administration des affaires et l'administration publique, ce champ de recherche et de formation anglo-saxon ayant plus de cent ans (Barnabé et Toussaint, 2002; Lapointe et Langlois, 2004). De plus, ils ne prenaient pas suffisamment en compte les importantes différences entre l'organisation décentralisée des systèmes scolaires nord-américains, ancrés dans l'histoire religieuse et politique britannique puis américaine, et celle très centralisée du système français, créé à partir de la vision laïque et républicaine de l'État. Cette mécompréhension a entre autres entraîné le remplacement, au Québec, des termes *administration* et *administrateur* par les termes *gestion* et *gestionnaire* pour désigner les directions d'école, ce qui selon moi est un emprunt erroné à la terminologie française. Au Québec, les directions d'école administrent de manière relativement autonome les établissements dont elles ont la charge alors qu'en France, les chefs d'établissement gèrent sous la gouverne d'une hiérarchie beaucoup plus centralisée. Un autre exemple concerne le mot *leadership*. En effet, j'ai souvent constaté que la terminologie utilisée dans la littérature anglo-saxonne relative au *educational leadership*, qui fait référence aux personnes occupant des postes de décision dans une hiérarchie administrative, est mal comprise et incorrectement utilisée dans de nombreuses publications en langue française qui y réfère dans le sens de l'influence informelle qu'une personne ou un groupe peut avoir sur d'autres groupes ou personnes.

Pour conclure, une suggestion que j'aimerais faire à la revue est que les articles publiés en français comportent au moins une version abrégée en anglais afin de briser le mur qui sépare toujours les deux solitudes canadiennes et de permettre aux travaux des chercheurs francophones d'être enfin connus, et reconnus, au Canada anglais. Mais l'idéal, selon moi, serait qu'il existe au Canada une revue du type de celles que l'on voit en Europe, où les articles, souvent plus courts, sont publiés à la fois dans une des

multiples langues européennes et en anglais, lingua franca du monde scientifique aujourd'hui.

Abdoulaye Anne: Réflexions d'un chercheur junior

Comme nouveau professeur, la perspective d'intégrer une grande organisation pancanadienne (par définition anglophone) active dans mon domaine d'intervention, l'analyse des politiques éducatives (*policy studies*), a dès le début été un objectif important et clairement inscrit dans mon plan de développement professionnel. Cet objectif me semblait d'autant plus important qu'il me paraissait inscrit en filigrane dans les normes de promotion de mon unité d'appartenance à l'Université Laval (Québec). Toutefois, dans mon esprit, cet objectif était envisagé à plus ou moins long terme puisqu'il n'était pas une condition *sine qua non* à l'obtention de ma permanence dans mon poste de professeur. Je le situais donc, pour cette raison, dans un horizon intermédiaire.

Aussi, l'invitation par ma directrice de département, une chercheuse sénior, à songer sérieusement à me joindre et à participer aux activités de l'ACÉAS/CASEA, un réseau pancanadien de chercheurs en administration de l'éducation, dès ma seconde année d'exercice fut une véritable surprise, et aussi une petite source de panique, je l'avoue. Une surprise parce que je voyais ce projet à plus long terme et une panique parce que je ne me sentais pas prêt à faire ce pas. Mon échange avec cette collègue sénior sur les avantages à le faire a alors levé mes appréhensions et inquiétudes quant à savoir si je pouvais réellement adhérer à l'association dès ce moment-là de ma jeune carrière. En effet, dans mon esprit il n'était pas possible - ni même vraiment souhaitable - d'intégrer ce type d'organisation en début de carrière. Il fallait plutôt attendre d'avoir fait ses preuves comme chercheur prometteur. Autrement dit, je croyais fermement que cela prenait un bien meilleur dossier de jeune chercheur que celui que j'avais avant de penser à déposer ma demande d'adhésion à une grande association nationale. Ce que je ne réalisais pas bien c'est que j'avais déjà fait mes preuves. Je l'avais fait à travers la réussite de mes études doctorales et mes diverses expériences et productions en recherche, mais également par mon embauche comme professeur d'université. Ce processus d'embauche, sélectif et rigoureux, mené par un comité constitué par des pairs montrait bien que j'avais tout ce qui était attendu d'un chercheur de mon domaine.

Avant de revenir sur l'importance et sur les avantages de ma participation au réseau de l'ACÉAS/CASEA, je propose tout d'abord d'évoquer rapidement quelques éléments de contexte qui militaient en faveur d'une réponse positive de ma part à l'invitation qui m'avait ainsi été faite, mais aussi revenir succinctement sur toute l'angoisse qui m'avait envahi face à cette situation.

Quelques éléments de contexte

Le champ de l'étude de l'éducation, notamment dans une perspective comparative, a toujours été marqué par la question de l'importance de l'altérité et de la différence (Schriewer, 1997). Ces dernières décennies, ce contexte a vu s'accroître la mobilité et l'échange des idées et des personnes, ainsi que l'encouragement des recherches en collaboration (interdisciplinaire, intersectorielle et internationale ; Morrisette, Pagoni et Pepin, 2017). Cette évolution est allée, dans certains cas, de pair avec un appel à la valorisation des langues minoritaires (une préoccupation encore plus marquée dans des situations de bilinguisme comme c'est le cas au Canada) avec, par exemple, le développement de plateformes comme *Érudit* dans le cas du français et parfois même des exigences de contenu dans des langues différentes de l'anglais dans certaines revues scientifiques (Venne, 2017). Ce cadre d'ouverture aux autres est celui dans lequel je me situe au moment où je suis invité à intégrer l'ACÉAS/CASEA qui se définit comme une organisation dédiée à l'étude de l'administration en éducation chez les chercheurs et les administrateurs scolaires. L'organisation fait elle-même partie de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation/Canadian Society for the Study of Education (SCÉE/CSSE) qui est le plus vaste regroupement de professeurs et professeurs, d'étudiantes et étudiants, de chercheuses et chercheurs ainsi que de praticiennes et praticiens dans le domaine de l'éducation au Canada.

L'ACÉAS/CASEA est également membre du CCEAM qui est une organisation dédiée à la promotion des échanges coopératifs et collaboratifs au niveau international parmi les professionnels du leadership, de l'administration et de la gestion de l'éducation. Les objectifs de l'organisation sont précisément de favoriser les liens et les échanges dans l'administration, la gestion et le leadership de l'éducation, d'encourager le développement d'associations nationales, d'organiser et de soutenir des conférences régionales et internationales, de promouvoir la compréhension et la collaboration internationales et

finalement d'encourager l'étude, la pratique et la préparation des responsables de l'éducation. Enfin, le CCEAM est affilié au *Commonwealth Consortium for Education* (CCfE), qui fournit un forum encore plus large à travers lequel les préoccupations de ses membres, comme ceux de l'ACÉAS/CASEA, peuvent être rapportées et acheminées à des niveaux où elles n'arriveraient pas autrement.

La participation à ces associations venait nourrir mes réflexions sur mon champ d'études en analyse politique de l'éducation, et cela dans une perspective comparée. L'ouverture enrichissante à l'altérité des contextes que chacune des rencontres rendait possible me conforta rapidement dans l'importance d'entretenir ces dialogues féconds que les associations promouvaient et facilitaient.

Angoisse et questionnements

À titre de chercheur junior francophone, participer à une organisation comme l'ACÉAS/CASEA signifiait beaucoup de (bonnes) choses, mais venait aussi avec son lot d'angoisses et de questionnements en lien avec la question plus large de l'intégration dans le monde universitaire (Anne, 2018 ; Anne et Ramdé, 2019). Les principales questions que je me posais étaient les suivantes:

- Étais-je un assez bon chercheur pour être à cette table?
- Mon niveau d'anglais permettait-il un tel geste?
- L'ACÉAS / CASEA était-elle vraiment le lieu d'échange ouvert qu'on me décrivait?

Mon intérêt certain à participer à un tel réseau et à y contribuer était donc fortement tempéré par l'idée, que je sais fausse aujourd'hui, que ce réseau était un club élitiste et fermé, plutôt hostile aux chercheurs francophones. Dans mon esprit, cette association, constituée en grande majorité de membres anglophones, ne pouvait qu'être contre le développement en son sein de la langue française. Or, un des objectifs de ma participation était évidemment de contribuer à y maintenir, voire renforcer la présence de cette langue.

Mon désir de me joindre à l'ACÉAS/CASEA était aussi freiné par le fait que je sentais, en raison de mon statut de nouveau chercheur, ma production et mes recherches très en deçà des standards et du niveau des collègues que je savais membres de l'association (sentiment d'imposture) (Anne, 2018 ; Anne, Ramdé et Morin, 2018 ; Anne et Ramdé, 2019). Je découvris plus tard que mes appréhensions n'étaient non seulement pas fondées, mais qu'au contraire le début de carrière était probablement le moment le plus propice pour se joindre à une telle organisation, eu égard aux avantages y afférents. C'est donc la réalisation de ma pleine éligibilité à ce type d'associations et aussi celle des nombreux avantages associés à une telle appartenance qui ont fait que j'ai choisi de m'y investir et d'envisager d'y prendre des responsabilités plus tard. J'occupe d'ailleurs aujourd'hui un poste d'administrateur (VP francophone) de la Société canadienne d'étude de l'éducation (SCÉE).

Avantages d'être membre de l'ACÉAS/CASEA

L'ACÉAS/CASEA est une plateforme reconnue en administration, leadership et politiques de l'éducation pour le nouveau professeur francophone. Comme pour toute association reconnue, un certain nombre d'avantages ou de bénéfices sont liés au fait d'y appartenir et d'en être membre. Cela permet notamment de:

- recevoir de l'information privilégiée, ainsi que des services et/ou des avantages spécifiques à son association;
- bénéficier de réductions sur ces services et activités et produits;
- suivre des formations adaptées à ses besoins;
- participer à des activités (colloques, forums, congrès, voyages d'études, etc.);
- dialoguer avec les collègues de son association ou d'autres associations partenaires du même secteur;
- être représenté à des tables et auprès d'instances qui nous seraient autrement inaccessibles (bénéficier ici d'un effet/d'une force du nombre);
- bénéficier d'une aide/d'un appui en cas de situation critique pour régler un problème qui nous affecte à titre de membre;
- tirer profit, le cas échéant, du prestige et de la force de mobilisation d'une Fédération qui assure la promotion et la défense des intérêts du secteur;
- apporter son point de vue dans les dossiers touchant à ses champs de compétence.

Tout cela résume bien la promesse d'une vie associative riche et agréable faite par les organisations de ce type à leurs membres. Et je peux effectivement témoigner d'avoir eu droit en grande partie à ces avantages. Mais au-delà de ces avantages, bénéfices et services offerts par l'association, il y a ce que je nommerai des bienfaits non monnayables, que sont le partage d'expérience, le sentiment d'appartenance à une communauté bienveillante et l'expérience d'interactions sociales enrichissantes. De façon concrète, le partage d'expérience et les conseils de collègues m'ont permis de mieux comprendre la complexité et l'interdépendance des enjeux qui structurent le champ politique éducatif. Cet élargissement des perspectives m'a, par exemple, convaincu du bien-fondé d'avoir une approche interdisciplinaire pour mieux appréhender les faits éducatifs qui s'y déroulent.

Au final, je retiens de tout cela qu'en tant que francophone, mon appartenance à l'ACÉAS/CASEA revêt plusieurs significations et présente de multiples intérêts. Ma petite expérience de participation aux activités de l'association m'a permis de vivre et de ressentir un fort sentiment d'appartenance à un réseau soutenant pancanadien, de m'ouvrir au monde anglophone de l'éducation au Canada (j'y ai joint une équipe de recherche dynamique et innovante de l'Université de Calgary - *International Study of Leadership Development in Higher Education* - ISLDHE), d'être tenu au courant des avancements de la recherche dans mon domaine, de profiter d'une ouverture à des collaborations (de recherche, de publication et d'enseignement), de participation à des activités scientifiques de haut niveau (comme le Congrès des sciences humaines et sociales) et de bénéficier de connaissances et d'outils partagés par ses membres.

Au demeurant, je suis convaincu que les implications de cette participation et le dialogue entre les communautés francophones et anglophones auquel j'ai participé contribuent à l'avancement des connaissances dans mon domaine de recherche. L'invitation et l'accompagnement de ma directrice de département à adhérer à l'ACÉAS / CASEA en début de carrière a donc été un accélérateur de mon ouverture au monde de la recherche, constitué en grande majorité de chercheurs et de chercheuses anglophones. Cela a été un beau cadeau et j'espère que tout.e nouvelle/nouveau professeur.e aura une chance de se faire offrir une telle opportunité et qu'elle/il s'empressera de la saisir sans se poser trop de questions.

Louise Clément: Réflexion d'une chercheure junior

Le parcours des études universitaires de cycles supérieurs jusqu'aux premières années de l'exercice des fonctions de professeur-e universitaire en administration de l'éducation peut parfois être perçu comme un trajet plutôt atypique. De même, mon parcours a d'abord emprunté la voie de l'administration des affaires jumelée à un profil en comportement organisationnel. J'ai certes compris d'emblée, lors de mon parcours doctoral, l'importance d'acquérir des connaissances spécifiques tout en développant au passage des compétences transversales dans ma préparation à l'obtention d'un poste de professeur universitaire. D'ailleurs, il existe dorénavant des formations offertes par les universités permettant de répondre à cette recherche de compétences (p. ex., communiquer à l'oral et à l'écrit de manière scientifique). Cependant, à cette époque, il n'existait pas de formations me permettant d'élaborer des stratégies visant à développer un réseau professionnel, une dimension qui s'avère pourtant essentielle et primordiale. Je croyais plutôt naïvement qu'avec le temps, les opportunités se présenteraient.

Parallèlement à ce constat, c'est le fait que mon programme de recherche se concentrait et se concentre toujours sur trois domaines scientifiques (c.-à-d. l'éducation, la gestion et la psychologie) qui fut la principale raison qui m'a amenée à présenter des communications à différents congrès couvrant distinctement l'un ou l'autre de ces trois domaines. Pourtant, je ressentais presque chaque fois une certaine déception en ayant l'impression qu'il m'était difficile de développer un réseau professionnel en lien avec mon programme de recherche. À un certain point, j'ai profité d'une opportunité et je me suis aventurée au congrès de l'AERA. Dès ce moment, j'ai eu l'impression « d'être enfin à la maison » et cette perception persiste toujours. C'est l'endroit où j'ai pu enfin réunir en un seul lieu les trois domaines scientifiques soulignés précédemment et que j'ai pu partager cette passion avec d'autres chercheurs, contribuant ainsi à favoriser ma motivation. Malgré ces avancées prometteuses, je n'ai pas encore réellement saisi l'opportunité de développer un réseau professionnel au sein de l'ACÉAS/CASEA – un élément dont il sera d'ailleurs question plus loin dans ce texte.

Mes observations et mes travaux de recherche au cours des dernières années m'ont conduite à renforcer l'idée voulant que la motivation au travail doit être au cœur d'un parcours universitaire de

cycles supérieurs menant à un poste de professeur. Inspirée par ce thème de recherche ainsi que par le visionnement d'un récent exposé d'un chercheur spécialiste en la matière, le professeur Richard Ryan de l'*Australian Catholic University* (2019), cette section du texte illustre jusqu'à quel point la motivation est au cœur du travail d'un chercheur universitaire selon la théorie de l'autodétermination (TAD). Plus spécifiquement, il aborde l'importance pour un professeur universitaire francophone de participer et de collaborer à un réseau anglophone de chercheurs en administration de l'éducation afin d'enrichir son parcours professionnel.

À ce sujet, les prochains paragraphes présenteront d'abord la TAD ainsi que les trois besoins psychologiques fondamentaux (BPF) qui la composent. Ensuite, le texte met en évidence l'importance de satisfaire ces trois BPF dans un cadre spécifique de la carrière académique, soit celui du développement d'un réseau de chercheurs. Enfin, le texte met l'accent sur l'importance stratégique de la participation d'un professeur universitaire francophone au congrès de l'AERA. Ce dernier regroupe annuellement environ 15 000 participants qui affluent non seulement des États-Unis, mais également du monde entier.

Motivation au travail

La motivation au travail est un concept de nature abstraite, imperceptible et plutôt observé indirectement. Elle constitue néanmoins un thème de recherche qui a donné lieu à de multiples études, car elle est associée à plusieurs manifestations. Elle se définit comme un ensemble composé de forces immanentes de l'individu et de forces émanant du milieu où il évolue (Pinder, 2008). Le concept de la motivation au travail est largement étudié, ce qui a donné lieu à l'élaboration de plusieurs théories portant sur le sujet.

Cependant, la TAD se distingue par ses fondements qui reposent non seulement sur la présence de forces internes qui poussent un individu à agir, mais encore, sur la présence de forces externes du milieu (Ryan et Deci, 2000, 2017). De même, la TAD repose sur la prémisse selon laquelle les êtres humains ont des besoins psychologiques à combler, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. Ces besoins sont considérés comme fondamentaux, c'est-à-dire comme des « nutriments psychologiques essentiels à la croissance, à l'intégrité et au bien-être psychologique des individus » [traduction libre] (Deci et Ryan, 2000, p. 229).

De manière plus spécifique, le besoin d'autonomie correspond au besoin d'être à l'origine de ses comportements, d'agir selon sa volonté, au désir de faire de nouvelles expériences et à la liberté d'action dans un environnement pourvu de soutien (de Charms, 1968). Ensuite, le besoin de compétence réfère au besoin d'interagir de manière efficace avec son environnement afin d'atteindre l'objectif désiré (White, 1959). Enfin, le besoin d'affiliation sociale (Baumeister et Leary, 1995) réfère au besoin de l'individu de se sentir lié à son milieu et d'établir des relations empreintes de réciprocité avec les autres (Deci et Ryan, 2000).

Les résultats d'études empiriques ont montré que la satisfaction des BPF favorise des manifestations au travail de nature positive (voir à ce sujet Ryan et Deci, 2017). Dans cette perspective, Ryan (2019) souligne l'importance de satisfaire les BPF lors d'une carrière professorale universitaire malgré le fait que celle-ci exige d'exercer plusieurs rôles de manière concurrente.

Divers rôles à jouer au sein du milieu académique

Dès leur embauche, les professeurs universitaires sont appelés à jouer plusieurs rôles dans le cadre d'activités d'enseignement, de recherche et de services offerts aux communautés universitaire et scientifique (pour de plus amples détails, voir à ce sujet Ntebutse, 2016). Or, la recherche est parfois perçue comme plus importante que l'enseignement dans le cadre de la progression d'une carrière professorale (Picard et Leclerc, 2008) et elle nécessite que l'on y consacre des efforts soutenus. Le développement d'un réseau de collaborateurs scientifiques représente une opportunité des plus intéressantes afin de répondre à cette exigence et ce, tout en favorisant la motivation au travail. Plus spécifiquement, il est possible de satisfaire ses BPF malgré les contraintes associées à un tel contexte : la clé réside dans la capacité à prendre plaisir à développer et à entretenir ce réseau (Ryan, 2019).

D'abord, une volonté réfléchie et le plaisir de s'impliquer librement au sein d'un réseau de chercheurs favoriseront la satisfaction du besoin d'autonomie. Ensuite, le fait de relever de nouveaux défis et de saisir de nouvelles opportunités favorisera la satisfaction du besoin de compétence. Ce faisant, cela permettra d'approfondir ses connaissances, de parfaire ses apprentissages et de développer de nouvelles habiletés.

Enfin, le fait d'évoluer dans une économie du savoir auprès de gens intéressés et désireux de s'y impliquer favorisera la satisfaction du besoin d'affiliation sociale. Il est possible de développer un sentiment d'appartenance et de collaboration tant auprès du personnel universitaire (collègues et professionnels) qu'auprès des étudiants par le biais de l'encadrement et du soutien que l'on peut offrir.

L'American Educational Research Association

L'AERA est une figure de proue de la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation. Le thème de l'administration de l'éducation retient l'attention de plusieurs sous-groupes ainsi que de groupes d'intérêts spéciaux (*Special Interest Groups*) à l'occasion du congrès annuel (p. ex., Division A – *Administration, Organization, & Leadership* ; Division E – *Counseling & Human Development* ; Division L – *Educational Policy & Politics* ; SIG #101 – *Leadership for School Improvement* ; SIG #165 – *Leadership for Social Justice* ; SIG #129 – *Learning and Teaching in Educational Leadership* ; SIG #51 – *Supervision and Instructional Leadership* ; SIG #104 – *School Community, Climate and Culture* ; SIG #156 – *Districts in Research and Reform*). Le congrès qui s'échelonne sur une période de quatre à cinq jours au cours du mois d'avril permet de réunir des chercheurs chevronnés du domaine de l'administration de l'éducation.

Depuis l'obtention de mon poste de professeure à l'Université Laval en 2015, j'ai présenté sept communications en tant que chercheure principale au congrès de l'AERA sur des thèmes faisant partie de mon programme de recherche, c'est-à-dire le leadership, la motivation au travail, la confiance relationnelle et la qualité des relations interpersonnelles (Clément, Fernet, & Austin, 2019a; 2019b; Clément, Fernet, & Frenette, 2017; Clément, Fernet, & Jeanrie, 2017; Clément, Fernet, Litalien, & Lapointe, 2018; Clément, Fernet, Méthot, & Jacob, 2018; Clément, Schwabsky, & Tschannen-Moran, acceptée). J'ai choisi librement de m'y engager en répondant à l'appel de communication afin de satisfaire mon besoin d'autonomie. J'ai eu la chance de collaborer avec des chercheurs juniors et seniors soucieux de s'impliquer dans la révision de propositions de communication que j'ai rédigées à chaque occasion (environ 20 pages chacune). Nos échanges m'ont permis d'approfondir des théories connexes ainsi que des méthodes de recherche sophistiquées, satisfaisant ainsi mon besoin de compétence. J'y ai également eu la chance d'échanger sur des thèmes qui me sont chers et d'assister à des conférences en côtoyant des chercheurs de renommée mondiale afin de satisfaire mon besoin d'affiliation sociale (p. ex., Robert M. Klassen, Kenneth Leithwood, Ruth Butler, Jacquelynne Eccles, Dale H. Schunk, Ellen L. Usher, Anthony S. Bryk, Mieke Van Houtte).

Et l'ACÉAS / CASEA dans tout ça ?

Bien que je sois membre de l'ACÉAS/CASEA depuis 2016, je n'ai participé qu'à un seul de ses congrès à ce jour. Pourtant, force est d'admettre que je gagnerais à y participer de manière plus assidue afin de tisser un réseau de relations professionnelles dans mes champs de compétences, comme le souligne bien ci-dessus mon collègue Abdoulaye Anne. Ayant récemment obtenu, à titre de chercheure principale, deux subventions auprès de deux organismes subventionnaires reconnus (le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada – CRSH, et le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture – FRQSC), ces nouvelles ressources et les possibilités qu'elles offrent devraient me permettre de mieux me situer sur l'échiquier universitaire de la recherche au sein de l'ACÉAS/CASEA.

Conclusion

Dans les pages qui précèdent, chacun de nous trois a réfléchi sur sa propre expérience de chercheure ou chercheur de langue française en ce qui a trait à sa collaboration passée, présente ou à venir avec l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire et aux contributions que nous avons tenté, ou tentons toujours d'apporter, à ce champ de recherche fondamentalement anglo-saxon et anglophone. Pour l'une d'entre nous, ces expériences couvrent une période de près de 25 ans, et pour les deux autres, elles commencent et devraient se poursuivre pendant encore plusieurs années.

Du partage de ces expériences, il apparaît que CASEA peut offrir un milieu attirant et soutenant pour les chercheurs de langue française lorsque ses membres sont intellectuellement ouverts à la différence inhérente à leurs recherches, respectueux de cette différence et activement curieux de la comprendre afin d'enrichir les savoirs de la communauté de recherche pancanadienne. Mais cela n'est pas toujours le cas. On a parfois l'impression de vivre le jour de la marmotte et de faire face aux mêmes défis que par le passé, comme par exemple les sessions parallèles regroupant les chercheurs de langue française et auxquelles les

collègues anglophones ne participent pas, ou des sessions présentant uniquement des recherches réalisées au Québec alors qu'elles portent sur des thèmes d'intérêt commun pour tous en administration scolaire. Étant donné les coûts de participation aux différentes rencontres scientifiques chaque année, il devient alors tentant de délaisser CASEA afin de privilégier l'AERA qui a une portée mondiale, et des journées scientifiques de la francophonie internationale en France, en Belgique, en Suisse, en Afrique ou au Québec.

Il y a assurément des leçons à tirer de ces récits de participation aux organisations de ce type. Ces enseignements pourraient aider à bonifier l'expérience de celles et ceux, parmi les collègues francophones, qui souhaiteront se joindre à CASEA dans l'avenir. Et il serait intéressant et important de refaire le point sur la question dans une dizaine d'années.

Références

- Anne, A., & Ramdé, J. (2019). Intégration des professeurs d'origine étrangère: Quelles (in) formations et quels outils pour réussir son adaptation au contexte universitaire québécois ? In P. Noreau & E. Bernheim (Eds.), *Devenir Prof. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal*.
- Anne, A. (2018). Un équilibre fragile. Dossier sur le conflit travail-famille, vie privée et temps sociaux. Le spuLien - Bulletin socioprofessionnel du Syndicat des professeurs et professeures de l'université Laval (SPUL). Volume 14 – N° 1.
- Anne, A., Ramdé, J. et Morin, A. (2018). Leadership de diversité en milieu universitaire nord-américain : Analyse des politiques et des pratiques de quelques grandes universités. Colloque international en études interculturelles : Immigration, dynamiques identitaires et politiques de gestion de la diversité. Université Saint Mary's, Halifax (Nouvelle-Écosse, Canada). Du 14 au 16 juin 2018.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation : une perspective historique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Clément, L., Fernet, C. et Austin, S. (2019a, avril). *Principals' Quality of Relationships and Occupational Commitment: The Mediating Role of Autonomous and Controlled Motivation*. Communication dans le cadre du congrès de l'« American Educational Research Association » (AERA), Toronto, Canada.
- Clément, L., Fernet, C. et Austin, S. (2019b, avril). *Teachers' Trust in Administration, Collective Efficacy, and Job Attitudes: A Two-Wave Longitudinal Study*. Communication dans le cadre du congrès de l'« American Educational Research Association » (AERA), Toronto, Canada.
- Clément, L., Fernet, C. et Frenette, E. (2017, avril). *French-Canadian validation of the Collective Teacher Efficacy Belief Scale (CTEBS)*. Communication dans le cadre du congrès de l'« American Educational Research Association » (AERA), San Antonio, Texas, États-Unis.
- Clément, L., Fernet, C. et Jeanrie, C. (2017, avril). *Sources of Teacher Self-Efficacy: Validation of a French-Canadian questionnaire*. Communication dans le cadre du congrès de l'« American Educational Research Association » (AERA), San Antonio, Texas, États-Unis.
- Clément, L., Fernet, C., Litalien, D. et Lapointe, P. (2018, avril). *Principals' Emotional Intelligence and Job Attitudes: On the Mediating Role of Self-Determination at Work*. Communication dans le cadre du congrès de l'« American Educational Research Association » (AERA), New York, NY, États-Unis.
- Clément, L., Fernet, C., Méthot, L. et Jacob, S. (2018, avril). *Sources of Self- and Collective Teachers' Efficacy: Could They Play Complementary Roles on Teachers' Behavior?* Communication dans le cadre du congrès de l'« American Educational Research Association » (AERA), New York, NY, États-Unis.
- Clément, L., Schwabsky, N. et Tschannen-Moran, M. (acceptée). *The Role of School Climate in Predicting Faculty Trust: Evidence from Israeli and Canadian Teachers*. Communication dans le cadre du congrès de l'« American Educational Research Association » (AERA ; SIG-School, Community, Climate, and Culture), San Francisco, États-Unis.

- de Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire: un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 63-76.
- Langlois, L. et Lapointe, C. (2010, May). Rethinking professionalism for educational leaders in light of ethics. *AERA Annual Meeting*, Denver.
- Lapointe, C. (1995). *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le concept de genre : le cas de professeures d'université*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Lapointe, C. (1998). Les libertés et les contraintes dans l'expérience de professeures d'université : une analyse critique féministe de la culture organisationnelle. *Recherches Féministes*, 11(1), 134-154.
- Lapointe, C., Godin, J. et Langlois, L. (2005). The leadership of heritage: Searching for a meaningful theory in official-language minority settings. *Journal of School Leadership*, Numéro thématique sur «International Perspectives on Leadership», 15, 143-158.
- Lapointe, C. et Langlois, L. (2004). L'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires : évolution et transformation. *Éducation et Francophonie*, 32(2), 175-190.
- Lapointe, C., Langlois, L. et Montpetit, D. (mai 2010). Reconciliating the past and the future: Ethnopedagogic leadership in Inuit schools. *AERA Annual Meeting*, Denver.
- Lapointe, C., Langlois, L. et Montpetit, D. (novembre 2009). Challenges and promises for educational leadership in Inuit (Eskimos) school settings. *University Council of Educational Administration Convention (UCEA) 2009*, Anaheim, CA.
- Morrisette, J., Pagoni, M. et Pepin, M. (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, 6(1-2), 1-7.
- Ntebutse, J.G. (2016). De la thèse au marché du travail. Dans E. Bernheim et P. Noreau (dir.), *La thèse : un guide pour y entrer et s'en sortir* (p. 275-285). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Picard, F. et Leclerc, C. (2008). L'insertion dans la carrière professorale au sein des universités québécoises: une analyse secondaire. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(1), 21-43.
- Pinder, C. C. (2008). *Work motivation in organizational behavior* (2^e éd.). New York, NY: Psychology Press.
- Ryan, R. M. (2019). *Growing and thriving within an academic career* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.isbnpa.org/index.php?r=webinar/view&id=39>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 687-698.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, 121, 9-27.
- Venne, J.-F. (2017). Le dilemme des chercheurs francophones : publier en anglais ou périr ? *Affaires universitaires*. Repéré à : <https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/le-dilemme-des-chercheurs-francophones-publier-en-anglais-ou-perir/>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.